



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE FINANÇAS E CONTABILIDADE
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**



SHEILA ALICE TERTO GAJADHAR

**ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM: OPÇÃO DE DISCENTES DO CURSO DE
BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA
2019**

SHEILA ALICE TERTO GAJADHAR

**ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM: OPÇÃO DE DISCENTES DO CURSO DE
BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Contábeis, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial a obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientadora: Prof^a: Dra. Márcia Reis
Machado

JOÃO PESSOA
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G145a GAJADHAR, Sheila Alice Terto.

Abordagem de Aprendizagem: Opção de Discentes do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba. / Sheila Alice Terto Gajadhar. - João Pessoa, 2019.

45 f. : il.

Orientação: Marcia Reis Machado.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCSA.

1. Abordagem à Aprendizagem. 2. Ciências Contábeis. 3. Ensino-Aprendizagem. 4. SPQ. I. Machado, Marcia Reis. II. Título.

UFPB/BC

SHEILA ALICE TERTO GAJADHAR

ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM: OPÇÃO DE DISCENTES DO CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

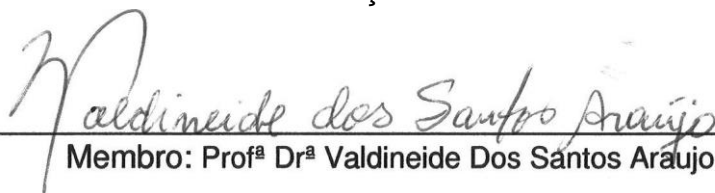
Esta monografia foi julgada adequada para a obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis, e aprovada em sua forma final pela Banca Examinadora designada pelo Departamento de Finanças e Contabilidade da Universidade Federal da Paraíba.

BANCA EXAMINADORA



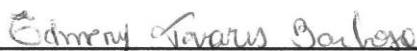
Presidenta. Profª Drª Márcia Reis Machado (Orientadora)

Instituição: UFPB



Membro: Profª Drª Valdineide Dos Santos Araújo

Instituição: UFPB



Membro: Profª Me(a) Edmery Tavares Barbosa

Instituição: UFPB

João Pessoa, 30 de Abril de 2019.

*Dedico este Trabalho primeiramente a Deus
nosso criador, aos meus pais, Ram Gajadhar
e Marly Gajadhar, por todo o esforço,
dedicação e apoio em cada momento da
minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concedido a oportunidade de iniciar, desenvolver e concluir este trabalho. Por sua infinita bondade e misericórdia ao longo desta caminhada, por ser o meu refúgio e fortaleza, somente através dele tudo é possível.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Ram Gajadhar e Marly Gajadhar, por todo apoio, amor, cuidado, por acreditarem em mim desde o primeiro dia de aula e por não medirem esforços para que esta conquista fosse alcançada. Ao meu irmão Andy Gajadhar, por sempre me distrair nos momentos de desespero, por me ensinar, me apoiar e sempre me incentivar a ser e dar o meu melhor. Vocês são sensacionais e devo minhas conquistas a vocês.

Agradeço ao meu noivo, Davi Jonatas, pelo companheirismo, por todos os ensinamentos dentro e fora de sala de aula, por todos os conselhos e instruções, por ter me doado parte de seu tempo e atenção para me ajudar, instruir, incentivar e sugerir a melhor maneira de prosseguir, sempre com muito amor, paciência, zelo e dedicação. Tenho você como exemplo e referência, és incrível.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra Márcia Reis, por todas as orientações, pela paciência, pelos ensinamentos, pelas correções e pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa, por ter me inserido na iniciação científica e por me acompanhar durante toda a elaboração deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos de graduação, Mariana, Hellen, Gabriel, Rennan, Raiff, Yohanna, Lucas, Fernanda Patrícia, Débora, Mayane e todos os outros que contribuíram para que essa caminhada fosse mais leve e feliz, regada de muitos risos e companheirismos. Também agradeço a Flávia e Thayná, por terem me auxiliado, sempre com muita presteza e carinho.

Agradeço a todos os professores que tive a oportunidade de conviver e aprender, e a instituição de maneira geral.

É por isso que as decisões que você e eu tomamos todos os dias têm uma enorme importância. Um pequeno ato de bondade feito hoje representa a conquista de um ponto estratégico, de onde você poderá, mais tarde, obter vitórias com que nunca sonhou.

C.S. Lewis

RESUMO

A partir dos estudos seminais de Marton e Saljo (1976), o estudo sobre abordagens à aprendizagem vem desenvolvendo-se cada vez mais no contexto acadêmico. Há uma heterogeneidade nos perfis dos alunos do ensino superior, pois existem alunos advindos de diferentes ambientes socioculturais, de diferentes idades, sexo e domínio cognitivo. Há também diversidade nos interesses, objetivos e motivações que os mesmos têm para enfrentar os desafios que surgem ao longo da formação acadêmica. Por esse fator, existem diferentes tipos de aprendizagem na relação ensino-aprendizagem e há evidências de que isso interfere no desempenho do aluno e na forma em que eles se motivam. Da mesma maneira, existem também diversos modos de transmitir o conhecimento. Há três tipos de abordagem à aprendizagem que são a abordagem profunda, abordagem superficial e abordagem de alto-rendimento. Por serem as abordagens à aprendizagem essenciais no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário a sua compreensão e identificação por meio de instrumentos. Frente a isto, a pesquisa tem como finalidade identificar a abordagem à aprendizagem presente nos ingressantes e concluintes do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba. Para alcançar o objetivo proposto foi feito um levantamento do perfil dos alunos através de questionário sócio demográfico e utilização da versão traduzida do instrumento *The Revised Two Factor Study Process Questionnaire* para identificação da abordagem à aprendizagem. Os resultados indicam que a abordagem predominante é a abordagem profunda, por meio da motivação e estratégia profunda. Não houve relação significativa entre a abordagem e as variáveis sócio demográficas.

Palavras-Chave: Abordagem à Aprendizagem. Ciências Contábeis. Ensino-Aprendizagem. SPQ.

ABSTRACT

From the seminal studies of Marton and Saljo (1976), the study on approaches to learning has been developing more and more in the academic context. There is a heterogeneity in the profiles of students in higher education, as there are students coming from different socio-cultural backgrounds, of different ages, sex and cognitive domain. There is also diversity in the interests, goals and motivations that they have to face the challenges that arise during academic background. By this factor, there are different types of learning in the teaching-learning relationship and there is evidence that this interferes in the performance of the student and in the way in which they are motivated. In the same way, there are also several ways of transmitting knowledge. There are three types of approach to learning that are the deep approach, superficial approach, and high-yield approach. Because the approaches to learning are essential in the teaching-learning process, it is necessary to understand and identify them through instruments. Facing this, the research aims to identify the approach to learning present in the students and graduates of the undergraduate course in Accounting Sciences of the Federal University of Paraíba. In order to reach the proposed objective, a survey of the profile of the students was done through a socio-demographic questionnaire and the use of the translated version of the instrument The Revised Two Factor Study Process Questionnaire to identify the approach to present learning. The results indicate that the predominant approach is the deep approach, through deep motivation and strategy. There was no significant relationship between the approach and the socio-demographic variables.

Keywords: Approach to Learning. Accounting Sciences. Teaching-Learning. SPQ.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo 3P.....	20
Gráfico 1 - Distribuição da idade.....	30
Gráfico 2 - Atividade Remunerada.....	31
Gráfico 3 - Abordagem x Motivação.....	35
Gráfico 4 - Abordagem x Estratégia.....	35
Quadro 1 - Abordagens a aprendizagem x motivações e estratégias.....	18
Quadro 2 - Instrumentos Desenvolvidos.....	19
Quadro 3 - Distribuição dos Itens pelas Dimensões de Aprendizagem.....	27
Quadro 4 - Distribuição dos itens por Escala.....	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da População.....	27
Tabela 2 -Tipo de instituição Ensino Fundamental e Médio.....	31
Tabela 3 - Tipo de Curso Ensino Médio e Turno.....	31
Tabela 4 - Curso Pré-Vestibular.....	32
Tabela 5 - Grau de Instrução dos Pais.....	32
Tabela 6 - Período / Ano de Ingresso.....	33
Tabela 7 - Turno Ensino Superior.....	33
Tabela 8 - Abordagem Profunda e Superficial.....	33
Tabela 9 - Motivação Profunda e Superficial.....	34
Tabela 10 - Estratégia Profunda e Superficial.....	34
Tabela 11 - Abordagem a aprendizagem x Gênero	36
Tabela 12 - Abordagem a aprendizagem x Tipo de Instituição Ensino Médio.....	36
Tabela 13 - Abordagem a aprendizagem x Grau de Instrução dos Pais.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS

3P	Presságio, Processo, Produto
AP	Abordagem Profunda
AS	Abordagem Superficial
<i>R-SPQ-2F</i>	<i>(The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire)</i>
<i>SPQ</i>	<i>Study Process Questionnaire</i>
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVOS	14
1.1.1	Objetivo Geral.....	14
1.1.2	Objetivos Específicos	14
1.2	JUSTIFICATIVA.....	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM.....	16
2.2	TIPOS DE ABORDAGENS.....	17
2.2.1	Alunos Profundos e Alunos Superficiais	18
2.3	INSTRUMENTOS	19
2.3.1	SPQ (StudentProcessQuestionnaire)	20
2.3.2	R-SPQ-2F (The Revised – Two Factor Learning Process Questionnaire)....	21
2.4	ESTUDOS ANTERIORES	22
3	METODOLOGIA.....	26
3.1	TIPOLOGIA DA PESQUISA	26
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA	26
3.3	INSTRUMENTO DA PESQUISA	27
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	29
4	RESULTADOS	30
4.1	ANÁLISE DOS RESULTADOS	30
4.2	TABULAÇÕES CRUZADAS	34
4.2.1	Abordagens x Motivação	34
4.2.2	Abordagens x Estratégia	35
4.2.3	Abordagens x Variáveis sócios demográficas	36
4.2.3.1	<i>Abordagem a aprendizagem x Gênero.....</i>	<i>36</i>

4.2.3.2 Abordagem a aprendizagem x Tipo de Instituição que cursou durante o Ensino Médio.....	36
4.2.3.3 Abordagem a aprendizagem x Grau de instrução dos Pais.....	36
5 CONCLUSÃO.....	38
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICE.....	43

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Ensino Superior, os estudantes percebem a existência de diversas maneiras de ensino, diferente do Ensino Secundário (AZEVEDO; FARIA; 2006), exigindo do mesmo uma autonomia nos seus estudos (ALMEIDA, 2001). Por outro lado, existe também, heterogeneidade nos perfis dos alunos, pois os mesmos possuem diferentes experiências passadas, devido ao fato de terem advindo de diferentes ambientes socioculturais, de diferentes idades, sexo e domínio cognitivo (BIGGS, 1987).

Não só o perfil, mas também, adventos como a tecnologia e a globalização têm influenciado o contexto acadêmico. Portanto, torna-se visível que os interesses objetivos e motivações que os estudantes têm para enfrentar os desafios que surgem ao longo da formação acadêmica são diferentes.

Frente a este cenário heterogêneo, surge a necessidade de compreender o “caminho” que os alunos traçam para aprender determinado assunto, ou seja, a maneira como eles aprendem. Estes “caminhos” podem ser chamados de abordagens a aprendizagem.

O termo "Abordagem" foi inicialmente utilizado para descrever apenas a maneira de como a percepção do aluno provoca a atividade do estudo, em consequência de uma tarefa em uma determinada ocasião (ENTWISTLE, 1991). Sendo assim, a abordagem depende crucialmente do contexto e do conteúdo.

Segundo Biggs (1987), a utilização de diferentes maneiras de estudo mediante as “abordagens à aprendizagem” é o principal fator responsável por diferenciar os resultados de aprendizagem e não apenas a capacidade de cognição do indivíduo. De acordo com Biggs (1987), tais abordagens podem ser classificadas como superficiais, profundas e estratégicas ou de alto rendimento.

Para Biggs (2001), no campo do estudo sobre a educação no cenário acadêmico, as abordagens à aprendizagem são consideradas apenas uma parte de todo evento educacional. Faz-se então necessário compreender o caminho que os alunos traçam para aprender determinado assunto, ou seja, o seu processo de aprendizagem. Com o intuito de entender este processo de aprendizagem, vários autores da área da educação procuraram compreender as concepções de aprendizagem desses estudantes (BIGGS; ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983).

Da mesma maneira, existem também diversos modos de compartilhar o conhecimento. Faz-se interessante ao docente analisar e identificar o modelo de ensino que predomina e o mais eficaz e eficiente para conseguir atingir seu papel de facilitador e estimulador do pensamento crítico dos seus alunos.

Segundo Gomes (2011), a maneira como o indivíduo se relaciona com os objetos de conhecimento impacta diretamente nas possibilidades que o mesmo tem de produzir uma aprendizagem mais ampla e efetiva. Essas maneiras de se relacionar com os objetos de conhecimento são feitas através das abordagens a aprendizagem.

Mediante o exposto, levanta-se o problema de pesquisa: **Qual a abordagem de aprendizagem dos ingressantes e concluintes do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba?**

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Averiguar as abordagens de aprendizagem dos alunos ingressantes e concluintes de Bacharelado do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para solucionar o problema, delimitam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Levantar o perfil dos alunos do Bacharelado do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba;
- b) Averiguar se características pessoais ou de formação anterior interferem na abordagem de aprendizagem.

1.2 JUSTIFICATIVA

Compreender as abordagens dos alunos à aprendizagem conduz a pesquisa dos fatores que melhoram a qualidade do processo educativo. Sendo assim, a linha de investigação SAL (*Student Approaches to Learning*) configura-se como uma

fortalecedor do papel dinâmico e ativo do aluno no seu processo de aprendizagem, auxiliando o aumento da sua compreensão sobre o mundo que o cerca, e desenvolvendo uma abordagem profunda ao real (ENTWISTLE, 1995).

De acordo com Gomes (2011), há evidências que demonstram que a abordagem a aprendizagem influencia de forma positiva o desempenho acadêmico do aluno, melhorando a aprendizagem, a superação de dificuldades e contribui para uma aprendizagem efetiva.

Segundo Rosário (2010), o sucesso acadêmico está ligado diretamente ao tipo de abordagem presente nos alunos, pois os alunos que utilizam uma abordagem mais superficial apresentam uma maior dificuldade em compreender o significado do material de aprendizagem na totalidade, o que está diretamente ligado a níveis baixos de sucesso acadêmico. Por outro lado, os alunos que utilizam uma abordagem profunda procuram descobrir, interpretar e compreender a mensagem do autor, mostrando uma visão profunda do aprender e resultados de aprendizagem mais robustos.

Do ponto de vista social e acadêmico, após a coleta e análise dos dados esta pesquisa contribuirá na compreensão acerca do modo como os alunos aprendem e suas motivações, através da identificação da abordagem a aprendizagem presente. Os resultados possibilitarão também avaliar a qualidade do ambiente de ensino, pois de acordo com Biggs (1993), os estudos das abordagens que prevalecem nos dizem algo sobre a qualidade do ambiente de ensino.

Sendo assim, a importância desta pesquisa concentra-se no fato de averiguar as abordagens de aprendizagem existentes entre os alunos ingressantes e concluintes de graduação do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba, tornando viável estudar pormenorizadamente o processo de ensino/aprendizagem, com o intuito de através dos resultados e estudos estatísticos, elaborar conclusões que auxiliem na prática educativa, visando melhorar os resultados de aprendizagem e o sucesso acadêmico dos alunos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção está contida sustentação teórica acerca das definições de abordagem a aprendizagem, os tipos de abordagens, a diferença entre aluno superficial e aluno profundo, os instrumentos comumente utilizados e também os estudos anteriores.

2.1 ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM

“O estudo das abordagens à aprendizagem tem por objetivo analisar a participação do estudante na seleção, interpretação e aplicação do conhecimento acadêmico através da relação ensino-aprendizagem” (GOMES, 2010, p. 438).

Segundo Entwistle (1991), o processo de aprendizagem está envolvido com o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Por esse fator, existem diferentes tipos de aprendizagem na relação ensino-aprendizagem e há evidências de que isso interfere no desempenho do aluno e na forma em que eles se motivam.

Em 1976 na Universidade de Gotemburgo, Marton e Säljö (1976) analisaram, descreveram e publicaram um artigo sobre abordagem à aprendizagem no Ensino Superior. Com o interesse de entender as diferenças que os alunos têm em aprender, Marton e Säljö (1976) estudaram o comportamento dos alunos após uma tarefa de leitura e interpretação de textos.

A tarefa foi aplicada a 30 voluntários, alunos da cadeira de Psicologia da Universidade de Gotemburgo. Cada participante fez uma leitura de um artigo, com aproximadamente 1400 palavras. Em seguida os participantes relatavam o que tinham lido no artigo, e eram entrevistados sobre as estratégias usadas para realizar aquela atividade e também as estratégias utilizadas nos estudos acadêmicos de modo geral. Após cinco semanas os participantes foram solicitados a voltar para repetirem a entrevista (GRÁCIO, 2002).

Após este procedimento, Marton e Säljö (1976) concluíram que era possível classificar em diversas categorias as maneiras de relembrar o artigo, considerando modos qualitativamente distintos de compreender e estudar. Foi possível notar que havia dois modos de enfrentar a atividade presente nos alunos: alguns tentaram memorizar detalhes ou palavras-chaves para conseguirem responder as questões; enquanto outros alunos buscaram compreender a informação do artigo,

centralizando a atenção nas ideias principais, aprendendo texto de modo profundo. Essa relação entre as intenções e estratégias de leitura foi denominada de abordagens à aprendizagem superficial e profunda (MARTON, 1975; MARTON E SÄLJÖ, 1976; WATKINS, 1996).

As duas abordagens à aprendizagem foram posteriormente identificadas em alunos na Austrália (DALL'ALBA, 1986), Grã-Bretanha (LAURILLARD, 1978; RAMSDEN, 1981), Holanda (VAN ROSSUM; SCHENK, 1984) Portugal (ROSÁRIO, 1999; ROSÁRIO, ALMEIDA, GUIMARÃES, FARIA, PRATA, DIAS; NÚÑEZ, 2000; ROSÁRIO *et al.*, 2007) e Espanha (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, ALMEIDA, SOARES; RÚBIO, 2005), revelando que estas são suficientemente flexíveis de modo a adaptar-se a um conjunto amplo de atividades, particularmente à leitura e resumos de textos, resolução de problemas e realização de experiências científicas nas diferentes culturas. (PAIVA, 2018, p.15)

De acordo com Reis, Nogueira e Paton (2011), um estilo de aprendizagem é um método utilizado por um indivíduo para adquirir o conhecimento, sendo definido pelo modo como o indivíduo se comporta durante o aprendizado, desta maneira cada pessoa aprende de um jeito pessoal e único.

2.2 TIPOS DE ABORDAGENS

O estudo comportamental realizado por Marton e Säljö (1976) possibilitou a percepção e distinção de dois tipos de aprendizagem que os alunos adotam ao enfrentarem os seus estudos, que são: a abordagem profunda (AP), caracterizada pelo interesse intrínseco, onde o aluno busca a compreensão através da integração com os seus conhecimentos prévios e com o ambiente a sua volta, e abordagem superficial (AS), caracterizada pela ausência de uma exigência compreensiva e integradora para aprender determinada tarefa, ou seja, os objetivos são extrínsecos (RICHARDSON, 1994, 1997).

Segundo Paiva (2008) o estudo comportamental realizado, sugeriu a Marton e Säljö que os alunos enfrentam uma determinada tarefa com uma determinada motivação levando a uma estratégia de aprendizagem congruente. Esta relação metacognitiva entre uma motivação e uma determinada tarefa que impulsiona a uma estratégia para operacionalizá-la foi chamada de abordagem à aprendizagem.

Análises posteriores mostraram que há pelo menos outro tipo de aprendizagem, a estratégica (RAMSDEN, 1981) ou de alto rendimento (BIGGS, 1987).

A abordagem superficial envolve a articulação entre uma motivação e estratégias passivas de aprendizagem, e conduz a uma retenção de detalhes fatuais, por meio da memorização para a reprodução dos mesmos, o que dificulta a identificação de um conjunto mais amplo a respeito das relações existentes e limita a interação sujeito-objeto. Nessa abordagem, o componente afetivo é direcionado a uma motivação extrínseca à tarefa. (BIGGS, 1987; ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983; RIDDING; RAYNER, 1998; STRUVVEN *et al.*, 2006)

Quadro 1 - Abordagens a aprendizagem x motivações e estratégias

Abordagem	Motivo	Estratégia
Superficial	Extrínseco	Concentrar-se em um ponto e reproduzi-lo.
Profunda	Intrínseco	Compreensão a partir de leitura profunda, discussão e reflexão.

Fonte: Biggs (1987, p. 190) com adaptação.

Por último, a abordagem de alto rendimento tal como a abordagem superficial está centrada no produto final. Segundo Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012), a abordagem de alto rendimento não depende se o conteúdo a ser aprendido tem algum significado pessoal para o aluno, mas está baseada na competição e autovalorização. É desenvolvida a partir da gestão de tempo de estudo para a maximização do sucesso.

2.2.1 Alunos Profundos e Alunos Superficiais

De acordo com Entwistle (1991), por exemplo, alunos que preferem atividades que envolvem abordagem superficial optam por leituras que lhe ofereçam uma pré-textualização do que será lido, enquanto os estudantes que preferem atividades que envolvam abordagem profunda optam por leituras que os desafiem, os estimulem.

Segundo estudos anteriores, na abordagem profunda o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem, ele não é apenas um receptor de informações, ele busca relacionar o que está sendo estudado com a realidade e assim criar uma cadeia lógica.

No que tange à abordagem profunda “Envolve uma postura ativa do sujeito junto ao processo de aprendizagem, demarcando uma articulação entre motivação e estratégia ativa de interação sujeito-objeto.” (GOMES, 2011 apud BIGGS, 1987)

Já na abordagem superficial, o aluno tem como motivação apenas ser bem-sucedido em provas, e seu meio de aprendizagem geralmente são por meio de memorização, de maneira isolada sem criar conexões com o que já foi aprendido.

A proficiência acadêmica correlaciona positivamente com a AS quando as atividades escolares avaliadas priorizam a memorização de conceitos declarativos, do tipo “decoreba”, ou a execução “mecânica” e acrítica de procedimentos. Por sua vez, o rendimento discente correlaciona positivamente com a AP quando as atividades avaliadas envolvem mais fortemente a construção de relações e significados, além de outros aspectos relacionados às interações profundas do sujeito com os objetos de conhecimento. (GOMES, 2011, p. 440)

Sendo assim, a abordagem superficial está ligada diretamente com a memorização e a abordagem profunda com a construção de cadeias lógicas.

2.3 INSTRUMENTOS

Visto os diferentes tipos de aprendizagem, para que seja possível analisar qual predomina e qual a posição de cada aluno frente aos estudos, faz-se necessário o uso de instrumentos.

Vários instrumentos foram desenvolvidos com o objetivo de identificar as abordagens de aprendizagem existentes (Quadro 2).

Quadro 2 – Instrumentos Desenvolvidos

Instrumento	Autor(es)
Learning Process Questionnaire	BIGGS, 1985, 1987
Study Process Questionnaire	BIGGS, 1978, 1987
R-SPQ-2F (The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire)	BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001
RLPQ-2F (The Revised Two – Factor Learning Process Questionnaire)	BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001
Approaches to Study Inventory	ENTWISTLE E RAMSDEN, 1983
Escala de Avaliação de Processos de Estudo	C. F. GOMES, 2005
Questionário de Processos de Aprendizagem	ROSÁRIO, ALMEIDA, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004

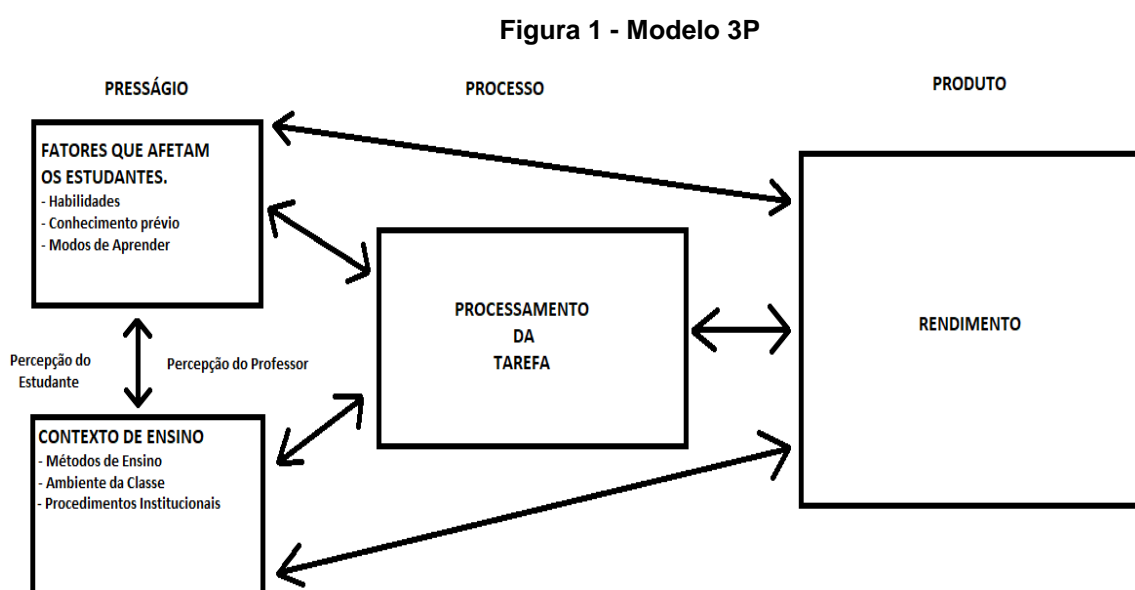
Fonte: Gomes e Golino (2012, p. 623) com adaptação.

O instrumento utilizado nesta pesquisa é o R-SPQ-2F, desenvolvido por John Biggs e colaboradores. Este é composto por 20 afirmações acerca de como os alunos enfrentam os estudos, devendo ser respondido em uma escala de SEMPRE a NUNCA.

2.3.1 SPQ (Student Process Questionnaire)

O SPQ composto por quarenta itens foi desenvolvido por Biggs e colaboradores. Após atualizações, para torná-lo mais simples e útil, passou a ser composto por apenas vinte itens. Essa versão reduzida é denominada de R-SPQ-2F.

O instrumento é esquematizado no modelo Presságio, Processo, Produto (3P) (BIGGS, 1987). No modelo 3P, o contexto de ensino, a interação, os modos de aprendizagem e o rendimento formam um sistema dinâmico (BIGGS, 1987). Esquematizado conforme a Figura 1:



Fonte: Biggs, Kember e Leung (2001, p. 136) com adaptação.

De acordo com Biggs (2001), no Presságio descrevem-se como os indivíduos diferem dentro de um contexto de ensino. Ou seja, no presságio estão contidos os fatores relacionados com os estudantes e com o contexto de ensino, estes fatores dizem respeito ao conhecimento prévio, às habilidades e às abordagens para a aprendizagem. O contexto de ensino refere-se à natureza do

conteúdo que está sendo ensinado, aos métodos de ensino, ambiente da classe e ao clima institucional (BARROS; MONTEIRO; MOREIRA, 2014).

O nível de Processo faz referência à abordagem contínua, ou seja, demonstra como os estudantes irão tratar determinadas tarefas e qual a abordagem será adotada pelo aluno para a realização da mesma. (BARROS; MONTEIRO; MOREIRA, 2014).

O nível do Produto representa uma abordagem contextual onde se descreve os rendimentos ou resultados, podendo ser quantitativos ou qualitativos e observáveis mediante o desenvolvimento de competências. (BARROS; MONTEIRO; MOREIRA, 2014).

2.3.2 R-SPQ-2F (The Revised – Two Factor Learning Process Questionnaire)

O R-SPQ-2F é a versão reduzida do SPQ. Esta redução foi decorrente de dois testes estatísticos que determinaram quais itens deveriam ser excluídos do original SPQ.

De acordo com Biggs (2001) o primeiro teste foi através do procedimento de confiabilidade do SPSS, calculou-se o coeficiente Alfa de Cronbach da escala, determinando se um item deveria ser deletado ou não, para assegurar a confiabilidade.

Para Cortina (1993) o coeficiente Alfa de Cronbach é utilizado quando há a necessidade de medir a confiabilidade do tipo consistência interna de uma escala, ou seja, para avaliar a maneira como os itens de uma escala se correlacionam.

Ainda segundo Biggs (2001) o segundo teste foi feito através de uma análise fatorial confirmatória realizada de acordo com o Modelo de Equações Estruturais. Neste teste utilizou-se inicialmente os 43 itens que compõe o SPQ preenchendo um modelo composto por abordagem superficial e abordagem profunda, cada um com estratégias e subescalas de motivações. O teste do modelo produziu um coeficiente de regressão e um termo de erro, mostrando a relação existente entre cada item e a variável latente apropriada.

Subdivide-se em duas escalas de dez afirmações cada, uma escala refere-se à abordagem profunda e a outra à abordagem superficial. As escalas subdividem-se em quatro subescalas compostas por cinco itens cada, que se referem à motivação profunda, estratégia profunda, motivação superficial e estratégia

superficial. Exemplo de itens: *“Quando estou estudando, sinto-me satisfeito”* (motivação profunda); *“Acho que tenho que me aprofundar bastante em um tema para que eu possa formar minha própria opinião”* (estratégia profunda); *“Meu objetivo é terminar o curso tendo que estudar o mínimo possível”* (motivação superficial); *“Eu só tenho interesse em estudar as matérias que são abordadas nas provas”* (estratégia superficial).

Registra-se uma correlação linear, positiva e significativa entre motivação profunda e estratégia profunda e entre motivação superficial e estratégia superficial (moderada e baixa, respectivamente). Baixas correlações lineares, negativas e estatisticamente significativas são encontradas entre motivação profunda e superficial e entre estratégia profunda e superficial. (BARROS; MONTEIRO; MOREIRA, 2014, p. 552).

De maneira geral, os itens abordam sobre as atitudes, motivações e as maneiras que os alunos adotam frente aos estudos. As respostas são atribuídas através da escala de Likert.

A redução do questionário possibilitou mais facilmente a sua utilização pelos professores, para medir a evolução dos seus ensinamentos e das abordagens à aprendizagem de seus alunos de maneira mais simples (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

2.4 ESTUDOS ANTERIORES

Nesta seção mostram-se alguns estudos que tiveram como objetivo explicar sobre abordagens à aprendizagem. Inicia-se com a pesquisa de Rosário *et al.* (2004) que analisaram a dimensionalidade do LPQ de Biggs (1987) junto a uma amostra de estudantes portugueses do ensino secundário testando, através da análise fatorial confirmatória, a plausibilidade empírica de vários modelos alternativos. Para a avaliação das abordagens à aprendizagem, utilizou-se o Questionário de Processos de Aprendizagem (QPA), uma adaptação para a língua portuguesa do LPQ (BIGGS, 1987).

Os resultados reforçaram a convicção de que existem duas orientações fundamentais à aprendizagem, distinguindo-se pela presença ou ausência da intenção para compreender o material a aprender, tal como foi sugerido nos estudos iniciais por Marton e Säljö.

Reiset *al.* (2007) investigaram os Estilos de Aprendizagem dos alunos do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Pública, procurando identificar se ocorreu influência em virtude das alterações em disciplinas e nos métodos de avaliação, provenientes das alterações da grade curricular do curso.

Os resultados apontam que a mudança de grade curricular nos três períodos analisados não apresentou variações, mas quando da alteração do sistema de avaliação ocorreu uma mudança no estilo de aprendizagem menos presente, de observação reflexiva para experimentação concreta, fato este que pode ser creditado, em parte, à alteração na forma de avaliação dos discentes.

Valadas, Gonçalves e Faísca (2009) construíram uma versão portuguesa do *Approaches and Study Skills Inventory for Students — short version* (TAIT, ENTWISTLE; MCCUNE, 1998), aferindo a sua validade e fidelidade numa amostra de estudantes universitários portugueses.

De acordo com os resultados obtidos, em relação à validade de constructo e os indicadores de fidelidade do instrumento demonstraram que, no global, o ASSIST avalia os constructos teóricos subjacentes e os estudantes que integraram este estudo parecem, de fato, revelar determinadas formas de abordar as tarefas de estudo e de aprendizagem.

Valadas, Gonçalves e Faísca (2011) analisaram os significados atribuídos por estudantes à aprendizagem, ao estudo e às preferências por tipos de ensino e, neste sentido, perceber de que forma os estudantes conceitualizam o que lhes é exigido em termos de aprendizagem na universidade; e por outro, compreender se serão divergentes as abordagens ao estudo e as concepções de aprendizagem de estudantes de diferentes áreas científicas e anos.

Os resultados obtidos afirmaram a existência de algumas diferenças significativas em função do ano e do domínio científico, bem como identificaram perfis dissonantes em termos das formas como os estudantes abordam o estudo e a aprendizagem.

Reis, Paton e Nogueira (2011) exploraram o uso de um teste que visa identificar os estilos de aprendizagem dos alunos do curso de graduação de Ciências Contábeis.

Os resultados mostraram que para os alunos da amostra, o estilo de aprendizagem predominante nos alunos é o Convergente, sendo que uma turma apresentou como estilo de aprendizagem acomodador como predominante. O estilo

de aprendizagem menos presente nos alunos da amostra apresentou variações entre as turmas e concluiu-se que, em relação ao estilo de aprendizagem mais presente, não ocorreram diferenças significativas entre as turmas da instituição pública e privada.

Gomes (2011) investigou a relação entre a abordagem superficial e a abordagem profunda à aprendizagem na explicação do rendimento escolar.

Foram analisados os dados de 684 alunos da sexta série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio de uma escola particular de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, obtidos no ano de 2008.

Tanto a abordagem superficial como a abordagem profunda não explicam de forma relevante o rendimento escolar na primeira e na segunda série do ensino médio, porém a abordagem profunda explica razoavelmente o rendimento dos alunos da oitava série do ensino fundamental e explica bem o rendimento dos alunos da terceira série do ensino médio.

Os resultados encontrados indicaram a possibilidade de padrões cíclicos de desenvolvimento das abordagens. No entanto, não é possível explicar as causas dos resultados obtidos no estudo.

Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012) identificaram as diferenças entre um grupo de alunos excelentes e um grupo de alunos em geral, na área da engenharia, em face de comportamentos de auto-regulação e à motivação para a prática deliberada.

Para, além disso, pretendeu-se também com o trabalho analisar o grau preditivo das variáveis relacionadas com a abordagem ao estudo, auto-regulação, a motivação e a prática no rendimento acadêmico dos alunos excelentes.

Os resultados apontaram diferenças a favor dos alunos excelentes na abordagem profunda ao estudo e nas motivações relacionadas com o futuro profissional. Verificou-se ainda que o rendimento surge negativamente associado com o tempo de trabalho em grupo, com alguns comportamentos específicos do estudo, e com a orientação estratégica do estudo para o processo de avaliação.

Gomes (2013) relatou a construção de uma medida objetiva de abordagem profunda (AP) e superficial (AS). Fizeram parte da amostra 716 alunos de uma instituição particular de ensino fundamental e médio de Belo Horizonte, Minas Gerais, sendo 379 (52,93%) do gênero feminino, com idade variando entre 8 e 18 anos.

Os resultados indicaram a construção de uma medida verdadeira em abordagens de aprendizagem. O escalonamento comportamental proveniente da medida obtida foi relatado, assim como suas implicações para a teoria das abordagens.

Da Costa, Pfeuti e Nova (2014) que analisaram o impacto na utilização de diferentes estratégias de ensino- aprendizagem pelos professores, levando-se em conta a forma de estudo que se pretende que os alunos adotem em um curso de pós-graduação em Ciências Contábeis, entre elas as abordagens superficial e profunda de aprendizagem.

Os resultados indicaram que as diferenças foram pequenas entre a aula expositiva e prática, de forma a não ser possível concluir se houve predileção por uma ou outra forma de modalidade didática da parte dos alunos por este instrumento. O exercício de análise de conteúdo realizado também revelou que ambas as aulas contribuíram para o conhecimento do aluno sobre o conteúdo proposto.

3 METODOLOGIA

Nesta seção será explanada acerca da tipologia da pesquisa, população e amostra, delimitação do estudo, instrumento da pesquisa e análise dos dados.

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Gil (2002), uma pesquisa pode ser classificada quanto aos seus objetivos e quanto aos procedimentos técnicos. Sendo assim, quanto aos objetivos esta pesquisa classifica-se como exploratória descritiva com uma abordagem quantitativa, pois busca descrever características de uma determinada população, através do estudo estatístico de variáveis. Neste caso, busca traçar as características referentes às abordagens de aprendizagem dos alunos de ingressantes e concluintes do Curso de Ciências Contábeis da UFPB.

De acordo com Castro *et al.* (2010), as abordagens quantitativas potencializam a operacionalização e mensuração de um construto específico, bem como a comparação entre grupos e associação entre variáveis de interesse e a modelagem na realização de pesquisas.

Quanto aos procedimentos técnicos para coleta de dados, esta pesquisa é classificada como levantamento, pois procurou analisar quantitativamente as características da população obtendo informações através de aplicação de questionário. Para sustentar a fundamentação teórica foi realizado estudo bibliográfico.

De acordo com Gil (2002), o levantamento caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas que compõem a amostra, através da solicitação de informações a um grupo de pessoas associadas ao problema que está sendo estudado e em seguida é feita a análise quantitativa para obtenção de resultados.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população é composta por todos os ingressantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba, no período 2018.1, totalizando 174 estudantes, sendo: 115 ingressantes, nos turnos da manhã e noite, e 59 concluintes, nos turnos da manhã e noite (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição da População

	MANHÃ	NOITE	TOTAL
INGRESSANTES	54	61	115
CONCLUINTES	28	31	59
TOTAL			174

Fonte: Elaboração Própria (2019)

A amostra foi constituída por todos os alunos que constituíam a população e concordaram em responder o questionário, totalizando 98 estudantes, sendo 70 ingressantes e 28 concluintes.

3.3 INSTRUMENTO DA PESQUISA

O instrumento utilizado nesta pesquisa possui duas seções. A primeira seção integra os aspectos sócios demográficos, como idade, sexo, nível de ensino, dentre outros. Na segunda seção, para avaliar as abordagens de aprendizagem foi elaborado um processo de tradução e retrotradução do R-SPQ-2F (*The Revised – Two Factor Learning Process Questionnaire*), realizada pela autora desta pesquisa. A versão final é constituída por 20 itens, avaliados em uma escala Likert e agrupados em 4 subescalas: motivação profunda, estratégia profunda, motivação superficial e estratégia superficial (Quadro 3).

Quadro 3 - Distribuição dos Itens pelas Dimensões de Aprendizagem

(Continua)

Motivação Profunda	1. Quando estou estudando, sinto-me satisfeito. 5. Sinto que qualquer tema pode ser altamente interessante quando me envolvo nele. 9. Acho que estudar pode ser por vezes, mais estimulante do que assistir uma novela ou um filme. 13. Empenho-me muito em meus estudos, pois considero as matérias interessantes. 17. Venho para a sala de aula, na maioria das vezes, com questões para perguntar sobre o assunto.
Estratégia Profunda	2. Acho que tenho que me aprofundar bastante em um tema para que eu possa formar minha própria opinião. 6. Acho que as maiorias dos assuntos novos são interessantes e muitas vezes passo muito tempo tentando obter mais informações sobre eles. 10. Quando um assunto é difícil, fico me testando até entendê-los completamente. 14. Gasto muito meu tempo livre pesquisando mais sobre os assuntos interessantes que foram vistos em sala de aula. 18. Faço questão de ler as literaturas sugeridas pelos professores.

Quadro 3 - Distribuição dos Itens pelas Dimensões de Aprendizagem

(Conclusão)

Motivação Superficial	3. Meu objetivo é terminar o curso tendo que estudar o mínimo possível. 7. Eu não acho meu curso tão interessante, portanto não me esforço muito. 11. Acho que absorvo mais memorizando palavras-chaves do que tentando entender tudo. 15. Acho inútil e uma perda de tempo, estudar com profundidade quando é possível passar apenas estudando superficialmente. 19. Não vejo necessidade em aprender assuntos que provavelmente não serão cobrados em provas.
Estratégia Superficial	4. Eu só tenho interesse em estudar as matérias que são abordadas nas provas. 8. Aprendo algumas coisas decorando, repetindo várias vezes até fixar na memória, mesmo que eu não entenda. 12. Eu geralmente restrinjo meus estudos aos assuntos que serão abordados em prova, pois acho desnecessário estudar a mais. 16. Acredito que os professores não devem esperar que os alunos gastem tempo em assuntos que não serão cobrados em provas. 20. Acho que a melhor maneira de passar nas provas é tentando memorizar respostas para prováveis perguntas que possam ser abordadas.

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Para obter a pontuação total por escala, soma-se a pontuação obtida nos itens que compõem cada escala (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001). (Quadro 4).

Quadro 4 - Distribuição dos itens por Escala

Escala	Itens
Abordagem Profunda (Motivação Profunda + Estratégia Profunda)	1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
Abordagem Superficial (Motivação Superficial + Estratégia Superficial)	3+4+7+8+11+12+15+16+19+20
Sub-Escala	Itens
Motivação Profunda	1+5+9+13+17
Estratégia Profunda	2+6+10+14+18
Motivação Superficial	3+7+11+15+19
Estratégia Superficial	4+8+12+16+20

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Conforme Oliveira (2014) para as escalas de abordagem profunda e superficial a pontuação total varia entre 10 e 50, e para cada uma das subescalas de motivo e estratégia a pontuação total varia entre 5 e 25. Para avaliar os resultados foi utilizado o resultado do somatório das pontuações, ou seja, quanto mais elevada a pontuação, maior é a utilização desse tipo de abordagem.

De acordo com Biggs, Kember e Leung (2001), o instrumento original foi testado e validado através do fator de análise confirmatória, mostrando que a estratégia profunda e a motivação profunda estão positivamente correlacionadas, enquanto que a abordagem profunda está negativamente correlacionada com a

abordagem superficial. Ainda conforme Biggs, Kember e Leung (2001) para medir a confiabilidade do instrumento calculou-se o Alfa de Crobach e na Escala de AP obtém-se um α 0.63, na Escala de AS um α 0.74, na Subescala de MP um α 0.62, na de EP um α 0.63, na de MS α 0.72 e na de ES um α 0.57. Estes valores consideram-se aceitáveis para avaliar a consistência interna do instrumento.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados recorreu-se a estatística descritiva, apresentando os dados por meio de tabelas e gráficos, sendo os dados tabulados no *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*.

Considerando que o instrumento foi previamente testado Biggs, Kember e Leung (2001); Oliveira (2014); Justicia *et al.* (2008); Fryer *et al.* (2012); Socha e Sigler (2014); Martinelli e Raykov (2017); Marchant, Fauré e Abricot (2016), optou-se não testar novamente o questionário, especialmente por ser a amostra relativamente pequena, o que poderia prejudicar os resultados. Assim, realizou-se a identificação das abordagens de aprendizagem, conforme descreveu Biggs (2001) e descreveu-se no item anterior.

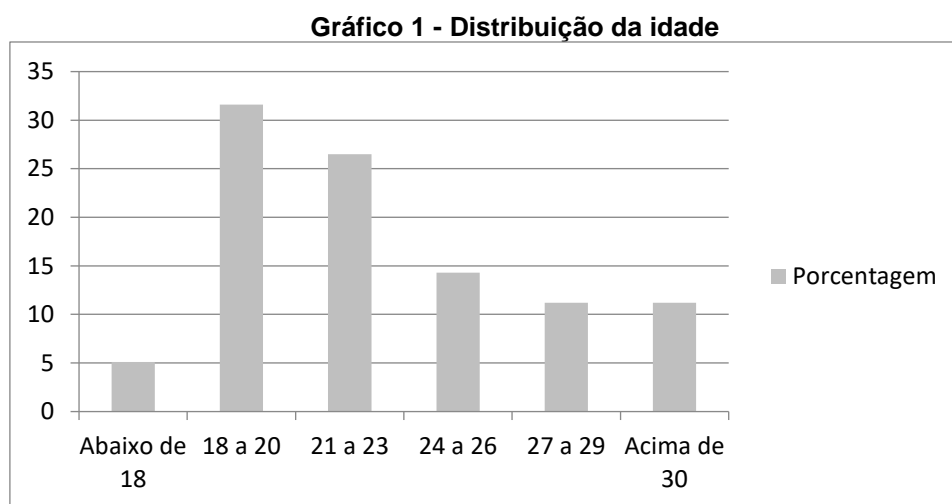
Além da estatística descritiva, utilizou-se o teste qui-quadrado para averiguar divergência de abordagem à aprendizagem de acordo com características dos alunos.

4 RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados deduzidos das análises estatísticas, de acordo com os objetivos da pesquisa inicialmente constituídas, bem como, à interpretação e à discussão dos mesmos.

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

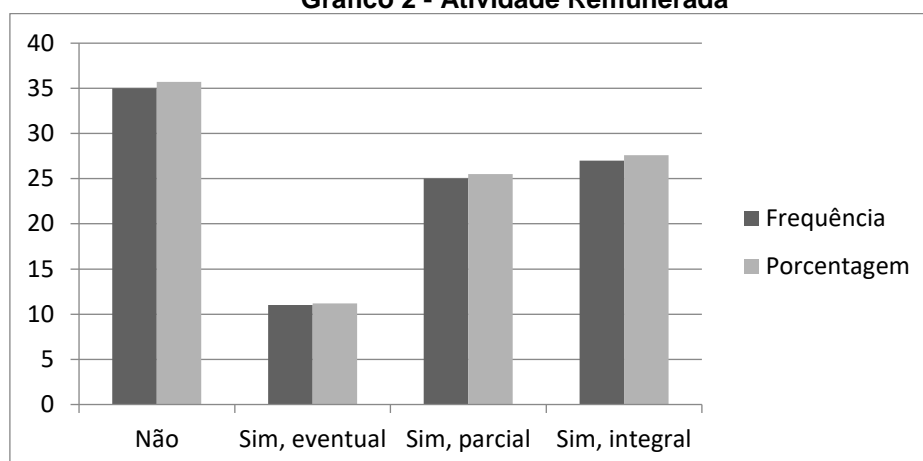
A amostra foi composta por 98 alunos, sendo 44 do sexo feminino (44.90%) e 54 (55.10%) do sexo masculino. 70 alunos eram ingressantes, dos quais 37 do turno da manhã e 33 do turno da noite. Os concluintes somaram 28 alunos, 11 do turno da manhã e 17 do turno da noite.



Fonte: Elaboração Própria (2019)

Quanto à idade dos estudantes, a maioria encontra-se na faixa etária de 18 a 20 anos (Gráfico 1). Dos respondentes, 35,7% não praticam atividade remunerada e 27,6% praticam em tempo integral (Gráfico 2). O preenchimento do questionário ocorreu durante as aulas, após informar aos alunos os objetivos do trabalho.

Gráfico 2 - Atividade Remunerada



Fonte: Elaboração Própria (2019)

A maioria dos estudantes cursaram o Ensino Fundamental em instituição particular (46%) e o ensino médio em Instituição pública (45%), conforme Tabela 2.

Tabela 2 -Tipo de instituição Ensino Fundamental e Médio

		Frequência	Porcentagem
Tipo de instituição que cursou o Ensino Fundamental	Publico	35	35,7
	Particular	46	46,9
	Maior Parte Publico	8	8,2
	Maior Parte Privado	8	8,2
	Outro	1	1
TOTAL		98	100
Tipo de instituição que cursou o Ensino Médio	Publico	45	45,9
	Particular	43	43,9
	Maior Parte Publico	1	1
	Maior Parte Privado	5	5,1
	Outro	4	4,1
TOTAL		98	100

Fonte: Elaboração Própria (2019)

A maioria dos alunos (82%) cursaram o ensino médio em escolas de ensino comum e cursaram no turno da manhã (75%), conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Tipo de Curso Ensino Médio e Turno

		Frequência	Porcentagem
Tipo de curso que cursou o Ensino Médio	Comum	82	83,7
	Técnico	12	12,2
	EJA	2	2
	ENEM	2	2
TOTAL		98	100

(Continua)

Tabela 3 - Tipo de Curso Ensino Médio e Turno

			(Conclusão)
Turno que cursou o Ensino Médio	Diurno	75	76,5
	Integral	10	10,2
	Noturno	5	5,1
	Maior parte diurno	6	6,1
	Maior parte Noturno	2	2
TOTAL		98	100

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Dos 98 alunos que compõem a amostra, 60 não recorreram a Curso Pré-Vestibular e apenas 38 recorreram, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Curso Pré-Vestibular

		Frequência	Porcentagem
Curso Pré-Vestibular	Não	60	61,2
	Sim, 6 meses	22	22,4
	Sim, 1 ano	14	14,3
	Sim, mais de 1 ano	2	2
TOTAL		98	100

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Quanto ao grau de instrução dos pais, a maioria das mães e dos pais dos alunos possui apenas Ensino Médio Completo, conforme demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5 - Grau de Instrução dos Pais

		Frequência	Porcentagem
Grau de Instrução do Pai	Não estudou	3	3,1
	Ens. Fund. Incompleto	18	18,4
	Ens. Fund. Completo	8	8,2
	Ens. Médio Incompleto	5	5,1
	Ens. Médio Completo	33	33,7
	Ens. Superior Incompleto	7	7,1
	Ens. Superior Completo	15	15,3
	Pós-Graduação Completa	9	9,2
TOTAL		98	100
Grau de Instrução da Mãe	Não estudou	3	3,1
	Ens. Fund. Incompleto	10	10,2
	Ens. Fund. Completo	7	7,1
	Ens. Médio Incompleto	7	7,1
	Ens. Médio Completo	38	38,8
	Ens. Superior Incompleto	5	5,1
	Ens. Superior Completo	20	20,4
	Pós-Graduação Incompleta	1	1
	Pós-Graduação Completa	7	7,1
TOTAL		98	100

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Quanto ao período de ingresso, a maioria ingressou em 2018.1 como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 - Período / Ano de Ingresso		
	Frequência	Porcentagem
2007.1	1	1
2012.2	2	2
2013.1	2	2
2013.2	2	2
2014.1	1	1
Período Ano de Ingresso 2014.2	17	17,3
2015.1	3	3,1
2016.2	2	2
2017.1	2	2
2017.2	7	7,2
2018.1	48	49
2018.2	11	11,2
TOTAL	98	100

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Quanto ao turno, 52% dos alunos estudam à noite e 46% pela manhã (Tabela 7).

Tabela 7 - Turno Ensino Superior			
		Frequência	Porcentagem
Turno Ensino Superior	Manhã	46	46,9
	Noite	52	53,1
TOTAL		98	100

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Após análise, no que se refere às abordagens a aprendizagem verificamos que os estudantes apresentam uma abordagem predominantemente profunda, de acordo com a maior pontuação obtida (Tabela 8).

Tabela 8 - Abordagem Profunda e Superficial		
ABORDAGEM		
	Frequência	Porcentagem
Profunda	80	81,6
Superficial	18	18,4
TOTAL	98	100

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Quanto à análise da componente motivacional das abordagens a aprendizagem é possível verificar que a motivação profunda é mais comum entre os estudantes, conforme Tabela 9.

Tabela 9 - Motivação Profunda e Superficial

MOTIVAÇÃO		
	Frequência	Porcentagem
Profunda	84	85,7
Superficial	14	14,3
TOTAL	98	100

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Também no que se refere às estratégias de aprendizagem, os estudantes recorrem preferencialmente às estratégias profundas, conforme Tabela 10.

Tabela 10 - Estratégia Profunda e Superficial

ESTRATÉGIA		
	Frequência	Porcentagem
Profunda	73	74,5
Superficial	25	25,5
TOTAL	98	100

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Todos esses resultados destacam uma abordagem preferencialmente profunda adotada pelos estudantes da amostra.

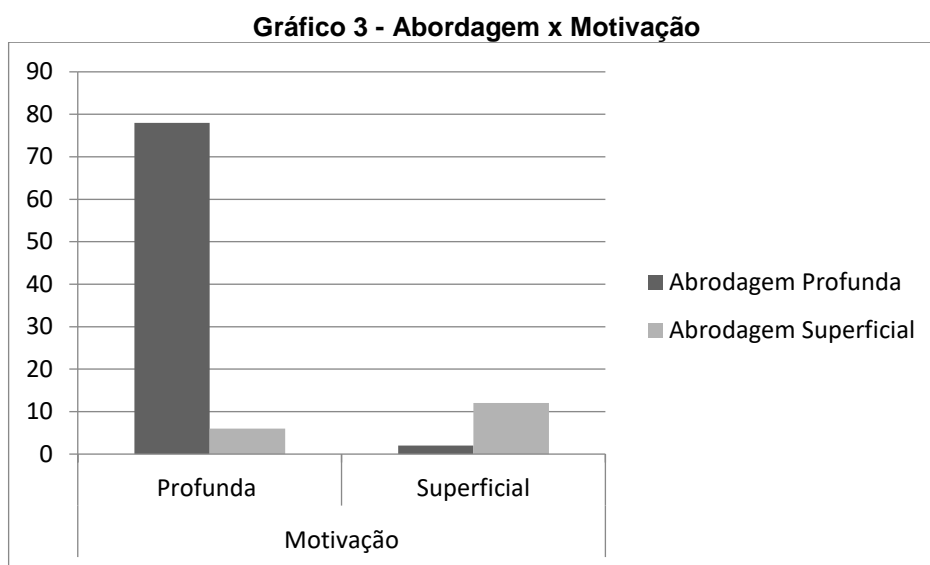
4.2 TABULAÇÕES CRUZADAS

Com o interesse de saber como características dos alunos interferem em sua abordagem à aprendizagem, foi utilizada a tabulação cruzada para exibir a frequência conjunta de dados com base em duas variáveis.

4.2.1 Abordagens x Motivação

Sendo assim analisando as variáveis abordagem x motivação em conjunto obtivemos que, dos 80 alunos que aprendem através de abordagem profunda, 78 utilizam-se da motivação profunda, confirmando a teoria de Biggs, Kember e Leung

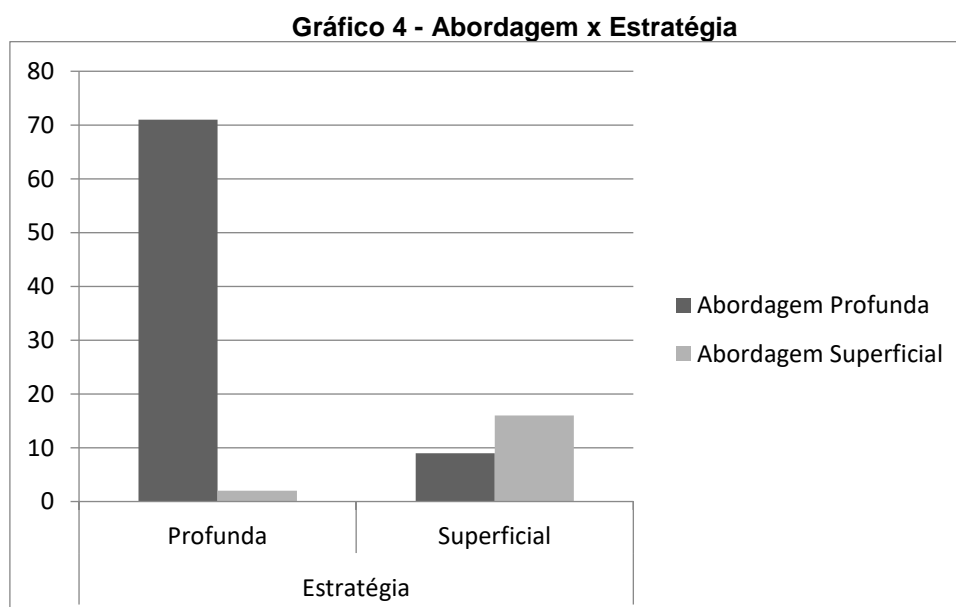
(2001). Dos 18 alunos que aprendem através de abordagem superficial, 12 utilizam-se da motivação superficial (Gráfico 3).



Fonte: Elaboração Própria (2019)

4.2.2 Abordagens x Estratégia

Da mesma maneira, analisando as variáveis abordagem x estratégia em conjunto obtivemos os resultados que 72 alunos dos 80 alunos profundos utilizam-se da estratégia profunda e 16 alunos dos 18 alunos superficiais utilizam-se da estratégia superficial (Gráfico 4).



Fonte: Elaboração Própria (2019)

4.2.3 Abordagens x Variáveis sócios demográficas

Após a tabulação cruzada das abordagens com algumas variáveis sócias demográficas, foi possível verificar como estão distribuídos os alunos profundos e superficiais por gênero, o tipo de instituição que cursaram o Ensino Médio, o grau de instrução do pai e o grau de instrução da mãe.

4.2.3.1 Abordagem a aprendizagem x Gênero

Analisando a abordagem as aprendizagens em conjunto com o gênero, obteve-se que os alunos profundos são compostos por 35 mulheres e 45 homens. Já os alunos superficiais são compostos por 9 mulheres e 9 homens (Tabela 11).

Tabela 11 - Abordagem a aprendizagem x Gênero

		Abordagem	
		Profunda	Superficial
Gênero	Feminino	35	9
	Masculino	45	9
TOTAL		80	18

Fonte: Elaboração Própria (2019)

4.2.3.2 Abordagem a aprendizagem x Tipo de Instituição que cursou durante o Ensino Médio

Dos alunos profundos, 36 cursaram o Ensino Médio em instituição Pública e 35 em Instituição Privada. Quanto aos alunos superficiais 9 cursaram o Ensino Médio em instituição Pública e 8 em Instituição Privada (Tabela 12).

Tabela 12 - Abordagem a aprendizagem x Tipo de Instituição Ensino Médio

		Abordagem	
		Profunda	Superficial
Tipo de Instituição que cursou durante o Ensino Médio	Publico	36	9
	Privado	35	8
	Maior parte Publico	1	0
	Maior parte Privado	4	1
	Outro	4	0
TOTAL		80	18

Fonte: Elaboração Própria (2019)

4.2.3.3 Abordagem a aprendizagem x Grau de instrução dos Pais

Após análise, foi possível notar que nos alunos profundos a maioria dos pais possuía apenas Ensino Médio completo. Nos alunos superficiais observa-se o mesmo comportamento, conforme Tabela 13.

Tabela 13 - Abordagem a aprendizagem x Grau de Instrução dos Pais

		Abordagem	
		Profunda	Superficial
Grau de Instrução do Pai	Não estudou	3	0
	Ens. Fund. Incompleto	14	4
	Ens. Fund. Completo	6	2
	Ens. Médio Incompleto	2	3
	Ens. Médio Completo	27	6
	Ens. Superior Incompleto	7	0
	Ens. Superior Completo	12	3
	Pós-Graduação Completa	9	0
TOTAL		80	18
Grau de Instrução da Mãe	Não estudou	1	2
	Ens. Fund. Incompleto	10	0
	Ens. Fund. Completo	3	4
	Ens. Médio Incompleto	6	1
	Ens. Médio Completo	31	7
	Ens. Superior Incompleto	5	0
	Ens. Superior Completo	18	2
	Pós-Graduação Incompleta	1	0
	Pós-Graduação Completa	5	2
TOTAL		80	18

Fonte: Elaboração Própria (2019)

Para todas as variáveis sócio demográficas foram realizados teste qui-quadrado, com intuito de averiguar se as características dos alunos poderiam interferir na abordagem a aprendizagem. Conforme demonstrou todos os testes realizados, nenhuma variável interferiu na abordagem à aprendizagem da amostra analisada. Por tal motivo, os resultados foram suprimidos.

5 CONCLUSÃO

Com esta pesquisa, foi possível verificar que os alunos de Bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba, em sua grande maioria, são alunos profundos que aprendem através da utilização de motivações e estratégias profundas.

A abordagem profunda diz respeito a uma postura ativa, baseada em motivações intrínsecas, ou seja, o aluno busca relacionar o que está sendo estudado com seus conhecimentos prévios criando assim uma cadeia lógica. (RICHARDSON, 1994).

Concluir que a abordagem a aprendizagem profunda predomina, demonstra que os objetivos e a qualidade de ensino estão sendo alcançados, pois de acordo com Biggs (1993) a predominância de uma abordagem superficial indica que algo está fora de ordem no ensino ou nos métodos de avaliação, pois esta abordagem geralmente é encorajada quando não há um alinhamento entre os métodos de ensino e os objetivos de ensinar determinado assunto.

Relativamente à relação entre as abordagens à aprendizagem e as variáveis sócio demográfica dos estudantes, verificamos que não houve um resultado significativo, ou seja, não foi possível afirmar se quesitos como idade, sexo, dentre outros possam influenciar no tipo de abordagem do aluno.

Considerando a reduzida dimensão da amostra, não é possível generalizar, mas esta pesquisa pode contribuir para fornecer indícios para futuras pesquisas, em outros contextos de ensino-aprendizagem. Ter um maior conhecimento sobre abordagens a aprendizagem permite prevê problemas relacionados a desempenho acadêmico, bem como, possibilita aos alunos a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Por fim, do ponto de vista educacional, esta pesquisa contribuiu para o auxílio dos professores no conhecimento mais acurado das características dos estudantes para alcance de um maior sucesso acadêmico.

Para pesquisas futuras, sugerem-se estudos com amostras maiores, para acompanhar os estudantes em diferentes etapas do seu percurso acadêmico a nível superior. Sugere-se ainda, um estudo comparativo e correlacional entre as abordagens presentes nos alunos e a didática dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Acesso, integração e sucesso acadêmico: Uma análise reportada aos estudantes do 1º ano. Em R. Sousa., E. Sousa., F. Lemos & C. Januário (Orgs.), **Pedagogia na Universidade: Simpósio da Universidade Técnica de Lisboa** (p. 223-240). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. 2001.
- AZEVEDO, A. S. ; FARIA, L. Motivation, Success, and Transition to University. **Psicologia**, Lisboa , v. 20, n. 2, p. 69-93, 2006 . Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492006000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2018.
- BARROS, R. ; MONTEIRO, A. R. ; MOREIRA, J. A. M. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, 2016.
- BIGGS, J. Student approaches to learning and studying. **Hawthorn: Australian Council for Educational Research**, 1987.
- BIGGS, J. What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. **British Journal of Education Psychology**, Chichester, v. 83, p. 3-19, 1993.
- BIGGS, J.; KIRBY, J. Approaches to learning in universities and CAEs. **Vestes**, Melbourne, v. 27, n. 2, p. 3-9, 1983.
- BIGGS, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. **British Journal of Educational Psychology**, p. 133-149, 2001.
- CASTRO, F. G. et al. A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 342–360, 2010.
- CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**. v. 78, p. 98-104. 1993.
- DA COSTA, S. A. ; PFEUTI, M. L. M. ; NOVA, S. P. C. C.. As Estratégias de Ensino-Aprendizagem Utilizadas Pelos Docentes e sua Relação com o Envolvimento dos Alunos. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 2, n. 1, p. 59-74, 2014.
- DOS REIS, L. G. ; PATON, C. ; NOGUEIRA, D. R. Estilos de aprendizagem: uma análise dos alunos do curso de ciências contábeis pelo método Kolb. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 31, n. 1, p. 53-66, 2012.
- ENTWISTLE, N. J. Frameworks for Understanding as Experienced in Essay Writing and in Preparing for Examinations. **Educational Psychologist**, 30 (1), 47-54. 1995.
- ENTWISTLE, N.J. Approaches to learning and perceptions of the learning environment. **Higher Education** 22, p.201-204, 1991.

FRYER, L. K. et al. The adaptation and validation of the CEQ and the R-SPQ-2F to the Japanese tertiary environment. **British Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 4, p. 549-563, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLINO, H. F. Incremental validity of the Learning Approaches Scale. **Psicologia, Reflexão e Crítica; Porto Alegre** Vol. 25, Ed. 4, 2012.

GOMES, C. M. A. et al. Validação da Escala de Abordagens de Aprendizagem (EABAP) em uma amostra Brasileira. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 19-27, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2017.

GOMES, C. M. A. A Construção de uma Medida em Abordagens de Aprendizagem. **Psico**, v. 44, n. 2, p. 193-203, 2013.

GOMES, C. M. A. Abordagem profunda e abordagem superficial à aprendizagem: diferentes perspectivas do rendimento escolar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 438-447, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2017.

GOMES, C. M. A. Perfis de estudantes e a relação entre abordagens de aprendizagem e rendimento escolar. **Psico**, p. 503-509, 2010.

GRÁCIO, M. L. F. Concepções do Aprender em Estudantes de Diferentes graus de Ensino. Do final da Escolaridade Obrigatória ao Ensino Superior. Uma perspectiva fenomenográfica. Tese de Doutorado não publicada. Évora: Universidade de Évora. 2002.

JUSTICIA, F. et al. The revised two-factor study process questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level. **European Journal of Psychology of Education**, v. 23, n. 3, p. 355-372, 2008.

MARCHANT, J.; FAURÉ, J.; ABRICOT, N. Adaptación y Validación Preliminar del SPQ y el CEQ Para El Estudio de la Formación en Docencia Universitaria en el Contexto Chileno. **Psyke (Santiago)**, v. 25, n. 2, p. 1-18, 2016.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*, 8ª edição. Atlas, 2017.

MARTINELLI, V.; RAYKOV, M. Evaluation of the revised two-factor study process questionnaire (R-SPQ-2F) for student teacher approaches to learning. **Journal of Educational and Social Research**, v. 7, n. 2, p. 9-13, 2017.

MONTEIRO, S. C.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. M. C. S. Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho

acadêmico excelente. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 153-162, dez. 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2017.

OLIVEIRA, D. P. N. **Validação do questionário de processos de estudo revisto e do questionário de auto-eficácia acadêmica geral**. 2014. Tese de Doutorado.

PAIVA, M. O. A. Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário. 2008. Dissertação (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2008.

PAIVA, M. O. A.; LOURENÇO, A. A. Abordagens à aprendizagem: A dinâmica para o sucesso acadêmico (Learning Approaches: Dynamics for Academic Success). **CES Psicología**, Norte américa, v.8, p. 47-75, out. 2015. Disponível em <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3122>. Acesso em 05 ago. 2017.

REIS, L. G. et al. A Utilização do Método Kolb para Verificar a Influência das Mudanças na Grade Curricular nos Estilos de Aprendizagem dos Alunos de Ciências Contábeis. In: I ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2007, Recife.

REIS, L. G.; PATON, C.; NOGUEIRA, D. R. Estilos de aprendizagem: uma análise dos alunos do curso de ciências contábeis pelo método Kolb. **Enfoque: Reflexão Contábil**, Paraná, v. 31, n. 1, p. 53-66, 2012.

RICHARDSON, J. T. E. Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. **Studies in Higher Education**, 20 (1), 5-17. 1994.

RICHARDSON, J. T. E. Meaning orientation and reproducing orientation: A typology of approaches to studying in higher education? **Educational Psychology**, 17 (3), 301-311. 1997.

ROSARIO, P. et al. Abordagem dos alunos à aprendizagem: análise do construto. **Psico USF**, Itatiba, v. 9, n. 2, p. 117-127, dez. 2004. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712004000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2017.

ROSÁRIO, P. et al. El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. **Psicothema**, v. 17, n. 1, p. 20-30, 2005.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010.

SOCHA, A.; SIGLER, E. A. Exploring and “reconciling” the factor structure for the Revised Two-factor Study Process Questionnaire. **Learning and Individual Differences**, v. 31, p. 43-50, 2014.

VALADAS, S. C. A. T. S.; GONCALVES, F. R.; FAISCA, L. M. G. Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. **Análise Psicológica**, Lisboa , v. 29, n. 3, p. 369-389, jul. 2011.

VALADAS, S. T.; GONCALVES, F. R.; FAISCA, L. Estudo de tradução, adaptação e validação do ASSIST numa amostra de estudantes universitários portugueses. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 22, n. 2, p. 191-217, 2009.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ, P. M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23, 614-628. 1986.

APÊNDICE



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Departamento de Finanças e Contabilidade
Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso

Esta pesquisa tem como finalidade identificar as abordagens a aprendizagem presentes entre os estudantes ingressantes e concluintes do curso de bacharelado em Ciências Contábeis de uma Instituição Pública de Ensino Superior. Para isto, será necessária a aplicação deste questionário subdividido em duas partes. A primeira parte é composta por 13 itens acerca do seu perfil e você deverá responder de acordo com a sua realidade. A segunda parte é composta por 20 afirmações com a intenção de conhecer o seu perfil em relação a sua maneira de estudar. É de grande importância que você responda este questionário com o máximo de sinceridade que você puder.

Perfil

1. Idade

- () Abaixo de 18 anos
() Entre 18 e 20 anos
() Entre 21 e 23 anos
() Entre 24 e 26 anos
() Entre 27 e 29 anos
() Acima de 30 anos

2. Gênero

- () Feminino
() Masculino
() Outros

3. Onde você cursou o Ensino Fundamental?

- () Todo em escola pública
() Todo em escola particular
() Maior parte em escola pública

- () Maior parte em escola particular
() No exterior
() Parte em outra situação (Escola particular com bolsa, Fundações, SESI, SENAI)

4. Onde você cursou o ensino médio?

- () Todo em escola pública
() Todo em escola particular
() Maior parte em escola pública
() Maior parte em escola particular
() No exterior
() Em outra situação (Escola particular com bolsa, Fundações, SESI, SENAI)

5. Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- () Ensino médio comum
() Curso técnico (Industrial, Eletrônica, Química, etc)
() Curso para magistério (antigo Normal)
() Educação de jovens e adultos (EJA)

- () Certificação do Ensino Médio pelo ENEM
() Outro
6. Em que turno você cursou o ensino médio?
() Diurno (só manhã ou só tarde)
() Diurno integral (manhã e tarde)
() Noturno
() Maior parte no diurno
() Maior parte no noturno
() Outro turno
7. Você frequenta ou frequentou cursinho pré-vestibular?
() Não
() Sim, intensivo de seis meses
() Sim, durante um ano
() Sim, por mais de um ano
8. Qual é o nível de instrução de seu pai ou responsável?
() Não estudou
9. Qual é o nível de instrução de sua mãe ou responsável?
() Não estudou
() Ensino fundamental incompleto
() Ensino fundamental completo
() Ensino médio incompleto
() Ensino médio completo
() Ensino superior incompleto
() Ensino superior completo
() Pós-graduação incompleta
() Pós-graduação completa
10. Você exerce alguma atividade remunerada?
() Não
() Sim, eventual
() Sim, regularmente, em tempo parcial
() Sim, regularmente, em tempo integral
11. Período e ano de ingresso no curso (Ex: 2018.1)

12. Em qual turno você está matriculado(a)?
() Manhã
() Noite

-
- A – Este item **NUNCA** ou **RARAMENTE** é verdade para mim.
B – Este item **ALGUMAS VEZES** é verdade para mim.
C – Este item **NA METADE DAS VEZES** é verdade para mim.
D – Este item **FREQUENTEMENTE** é verdade para mim.
E – Este item **SEMPRE** ou **NA MAIORIA DAS VEZES** é verdade para mim.
-

- ___ 1- Quando estou estudando, sinto-me satisfeito.
___ 2- Acho que tenho que me aprofundar bastante em um tema para que eu possa formar minha própria opinião.
___ 3- Meu objetivo é terminar o curso tendo que estudar o mínimo possível.
___ 4- Eu só tenho interesse em estudar as matérias que são abordadas nas provas.
___ 5- Sinto que qualquer tema pode ser altamente interessante quando me envolvo nele.
___ 6- Acho que as maiorias dos assuntos novos são interessantes e muitas vezes passo muito tempo tentando obter mais informações sobre eles.
___ 7- Eu não acho meu curso tão interessante, portanto não me esforço muito.
___ 8- Aprendo algumas coisas decorando, repetindo várias vezes até fixar na memória, mesmo que eu não entenda.
___ 9- Acho que estudar pode ser, por vezes, mais estimulante do que assistir uma novela ou um filme.
___ 10- Quando um assunto é difícil, fico me testando até entendê-los completamente.
___ 11- Acho que absorvo mais memorizando palavras-chaves do que tentando entender tudo.
___ 12- Eu geralmente restrinjo meus estudos aos assuntos que serão abordados em prova, pois acho desnecessário estudar a mais.
___ 13- Empenho-me muito em meus estudos, pois considero as matérias interessantes.
___ 14- Gasto muito meu tempo livre pesquisando mais sobre os assuntos interessantes que foram vistos em sala de aula.
___ 15- Acho inútil e uma perda de tempo, estudar com profundidade quando é possível passar apenas estudando superficialmente.
___ 16- Acredito que os professores não devem esperar que os alunos gastem tempo em assuntos que não serão cobrados em provas.
___ 17- Venho para a sala de aula, na maioria das vezes, com questões para perguntar sobre o assunto.
___ 18- Faço questão de ler as literaturas sugeridas pelos professores.
___ 19- Não vejo necessidade em aprender assuntos que provavelmente não serão cobrados em provas.
___ 20- Acho que a melhor maneira de passar nas provas é tentando memorizar respostas para prováveis perguntas que possam ser abordadas.

Fonte: Biggs (2001, p. 19) Tradução livre da autora